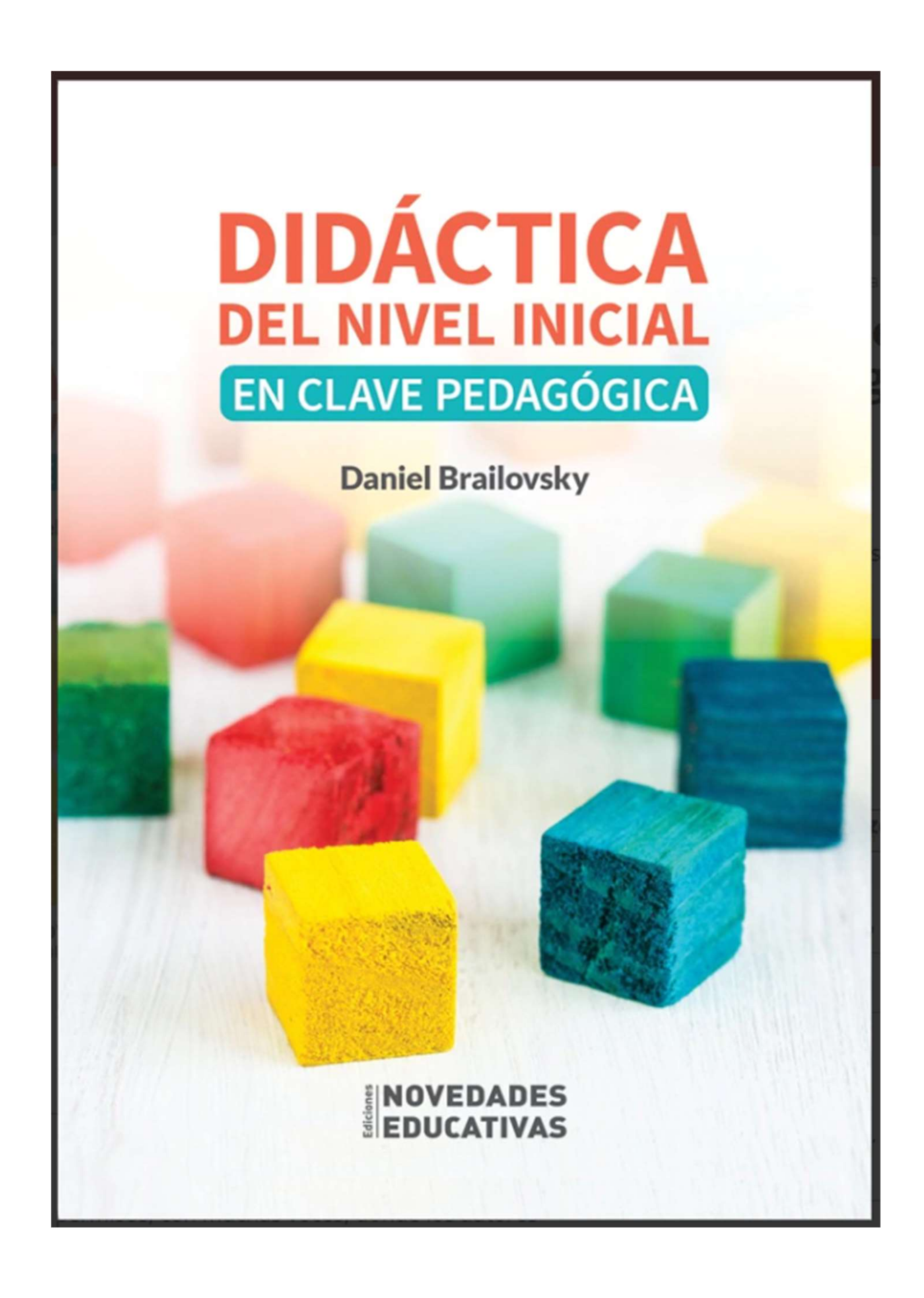


Brailovsky, D.: Didáctica del nivel inicial, en clave pedagógica, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2016 (Mención de Honor en el Premio Isay Klasse al Libro de Educación de la Fundación El Libro, edición 2017).

Cap. 8 - El juego y la enseñanza

Escenas de juego

Las relaciones entre juego y enseñanza han sido enfocadas desde lugares muy diversos. Podríamos reconocer, sin embargo, tendencias bastante claras. Por un lado, hay didactas y educadores que ven en el juego un medio para realizar la enseñanza, algo así como un método, o un conjunto de oportunidades que pueden ser metódicamente aprovechadas. Por otro lado, hay filósofos, antropólogos u otros especialistas en el estudio del juego que ven en el mismo un objeto cultural interesante, un derecho de los niños y de las personas en general, y que no se interesan en (o incluso no admiten) ese uso "instrumental" del juego como insumo para desarrollar y pensar la enseñanza. Desde esta perspectiva, el juego no es algo que los adultos deberían usar para educar a los niños, sino algo que es genuinamente de los niños, un espacio de libertad "inconquistable" e "indomesticable" que los adultos en todo caso sólo pueden respetar, y aprender de los niños viéndolos jugar. Finalmente, existen posiciones que buscan quitar esta oposición del terreno dicotómico en el que se halla, buscando modos teóricamente más amplios de entender al juego en el marco de las relaciones escolares, y pensando modos de hacerle un lugar, sin domesticarlo ni imponerlo.

Para desarrollar esta tercera posición, con la que nos identificaremos aquí, comencemos por analizar cuatro escenas tomadas de situaciones reales sucedidas en jardines de infantes.

Cuatro escenas de juego

Primera escena. Dora (maestra de sala de 2 años) muestra a sus alumnos siluetas de figuras humanas (hombre y mujer) dibujadas sobre un papel afiche. Sobre un panel de corcho, al lado de estas figuras, ha dispuesto recortes de cartulina con forma de distintas prendas de ropa para que los chicos puedan ir colocando la ropa correspondiente sobre las figuras, pasando de a uno al frente. Les presenta la actividad diciendo: "*Vamos a jugar a vestir a Tomás y a María*".

Segunda escena. Un pasillo largo bordea el sector de pasto del patio, al que no está permitido ir. Muchos chicos juegan a un juego que inventaron, al que llaman "el palo" y que consiste en arrojar cosas a ese sector prohibido y asumir el desafío de irlas a buscar sin que los vean las maestras. El que lo trae primero, gana. Van y vienen arrojando y recuperando el palo, y dándose empujones a la vez audaces y discretos, para no llamar demasiado la atención; sus miradas se alternan entre el sector del juego y la maestra, esperando a que esté distraída para entrar corriendo al césped.

Tercera escena. Mariana (maestra de sala de 5 años) ha confeccionado un collage de fotos de los chicos (sólo el rostro), lo ha fotocopiado y ha repartido a los chicos copias. Y les explica: "*Vamos a jugar al bingo, éstos son los cartones. Sólo que en vez de números* ¡*tienen sus caras*!". De una bolsa va sacando cartelitos con los nombres de los niños escritos en imprenta, y ellos deben marcar en su cartón el retrato del compañero que coincide con el nombre que sale. Comienzan a jugar y al

salir el primer cartón algunos niños dicen en voz alta el nombre que leen. "*No*", aclara la maestra, "*no vale decirlo, sólo hay que marcarlo en el cartón*".

Cuarta escena. El grupo saldrá esa tarde a una experiencia directa a una panadería. Silvia (la maestra) y los chicos conversan, anticipando la salida:

M- "¿Se imaginan cómo será la fabricación del pan?"

CH- "Mi abuela hace pan a veces"

M- "Ahá… y seguro que lo hace con las agujas de tejer, ¿no?"

CH- (a coro, riendo)- "¡Noooo!"

M- "Ah, ¿no? Bueno, si es pan de trenzas quizás si…"

CH- "No, lo hace con harina".

M- Mmmm… bueno, harina en casa yo no tengo. ¿Arena servirá?

CH- (más risas) –¡No!.

M- "Bueno, es cierto, parece que ustedes ya saben un montón sobre lo que hace falta para hacer pan… ¿quieren contarme qué es lo que hace falta en realidad?". Seguidamente, realizan un registro de los ingredientes del pan.

* * *

Las cuatro escenas se relacionan de alguna manera con el juego. Las cuatro suceden en la escuela, dentro de los tiempos y espacios del jardín. Y sin embargo, son bastante diferentes entre sí. Analicemos las escenas, una a una. Dora (primera escena) presenta a los chicos una propuesta de correspondencia entre figuras que representan cuerpos humanos y otras que representan ropa. ¿Está enseñando? ¿Qué está enseñando? Preguntémosle a ella. Dora: ¿qué estás enseñando en esa actividad?

Dora→ Estoy enseñando las partes del cuerpo, obviamente.

No es tan obvio. Los chicos hacen corresponder la ropa con las figuras humanas, pero no necesariamente nombran las partes del cuerpo…

Dora→ *Bueno, en el contexto del juego nombramos la ropa y los segmentos corporales correspondientes. ¿Y hace falta nombrarlas para identificarlas, en todo caso? Además aprenden sobre la representación en el espacio gráfico, porque al jugar van componiendo una nueva imagen. Y también aprenden formas geométricas, porque las ropas están hechas como figuras que pueden nombrarse: círculo, cuadrado, etc.*

Parecen demasiadas cosas a la vez.

Dora→ *Y sí, es que los chicos, cuando juegan, aprenden muchas cosas a la vez. Así es el juego: libre, complejo, abierto.*

Los comentarios de Dora traen a colación la idea, muy discutida, de que es difícil saber qué aprende alguien que está jugando. Uno podría preguntarse de todos modos si no es igual de difícil decir qué está aprendiendo alguien que recibe una explicación. Por otro lado, "deducir lo que los alumnos aprenden" cuando hacen algo no es lo mismo que enseñar. Pero no ahondemos por ahora en las muchas objeciones que podríamos ofrecer a los argumentos de Dora, ya que el propósito de estas escenas es ser "disparadores", volveremos enseguida sobre estos asuntos para volver a pensarlos y cuestionarlos añadiendo un elemento esencial que en este diálogo con Dora ha estado ausente: *la intencionalidad del docente*. Pensemos ahora en la siguiente escena.

En el "juego del palo" (segunda escena) la prohibición de los adultos es lo que regula el juego de los chicos, es el factor "riesgo", el desafío que hace al juego más interesante. Sin saberlo, la maestra está formando parte del juego de los chicos. Y para los chicos, *ludificar* esa regla – que es *seria* y está enunciada desde la *realidad real* – y leerla como parte de su propio juego, es una estrategia para apropiarse del espacio. La regla de la maestra es funcional, pero convertida en regla de juego por los chicos, se vuelve otra cosa. Y esta resignificación de las reglas adultas que aparece en el marco de un juego es un ejemplo de cómo muchas veces "jugar" puede significar cosas muy distintas desde la perspectiva de los chicos y desde la de los adultos.

En el tercer ejemplo, Mariana propone un bingo de retratos. ¿Está enseñando? ¿Qué está enseñando? Hablemos con Mariana.

Mariana → *Estoy enseñándoles a reconocer la escritura de sus nombres.*

¿Y por qué no les permitís decir el nombre en voz alta, entonces?

Mariana → *Porque si lo hiciera, los que escuchan el nombre dicho por los otros ya no tendrían la necesidad de leerlo…*

Buen punto. Pero si para jugar a ese juego hace falta que los chicos *ya sepan* leer los nombres (porque de otro modo no puede jugarse) ¿Por qué decís que eso es lo que les estás enseñando? ¿No se supone que ya lo saben?

Mariana → *Algunos saben leer bien su nombre, otros más o menos… Diría que los pongo en la situación y en la necesidad de saberlo.*

Hermosa imagen la de Mariana: "poner a los chicos en situación de…" o "ponerlos en la necesidad de saber…". Veremos más adelante que la pedagogía del juego es, casi

siempre, una pedagogía que actúa creando escenarios para que los alumnos ocupen y habiten.

Finalmente, en la última escena Silvia anticipa la salida a la panadería. Claramente está realizando una indagación de saberes previos. ¿Pero está jugando? ¿Hay juego allí? Preguntémosle a Silvia.

Silvia → *Juego, en el sentido de "ponernos a jugar a algo", no hay. Pero yo creo que ellos disfrutan mucho más de esa charla, y le dan sentido si yo les hablo de un modo lúdico, invitándolos a desafiarme, dándoles el pie para que me corrijan… Como que… le pone onda.*

Si acaso hay juego en esa escena, no se trata de la misma acepción de la palabra "juego" que se aplica a las escenas de Dora, Mariana, y los chicos que juegan en el cantero prohibido. Y aquí llegamos al punto más importante: "jugar" significa (por lo menos) dos cosas distintas: formatos de juego y climas lúdicos. Analicemos estas definiciones.

Los juegos y los climas lúdicos

El término juego tiene al menos dos acepciones; por un lado, el juego responde a la definición que engloba a "los juegos", conocidos o por inventarse: la rayuela, el ta-te-ti, la mancha, etc. Este juego es conocido por un nombre y es jugado por distintas personas que ya lo conocen y lo desarrollan bajo ese tiempo lúdico instalado como "por decreto": decimos "*ahora estamos jugando a…*" y allí comienza el juego y termina el no-juego. Dejemos caer aquí una definición de juego, entendido de este modo:

> Juego: Tipo de actividad recreativa libremente elegida o aceptada que se realiza para producir en quienes lo realizan algún tipo de goce intenso, mediante la participación en una mecánica de relaciones minuciosamente regladas que inducen a establecer roles de competencia y/o colaboración con otras personas o de interacción fluida con los objetos. Dicha actividad se halla circunscripta espacial y temporalmente y es reconocida e identificada en el contexto de una cultura (amplia o local) a la que pertenecen sus participantes, lo que usualmente se materializa en un nombre convenido o asignado en el momento de realizarse (por ejemplo: la Rayuela, la Mancha, etc.).[85]

Es importante destacar un pasaje de la definición: "reconocida e identificada en el contexto de una cultura"[86]. Sin ese dato, esta definición sería imprecisa porque, como puede inferirse leyéndola detenidamente, puede abarcar un amplísimo rango de

---

85 Estas definiciones, y algunos de los apuntes alrededor de las mismas, fueron originalmente formuladas en: Brailovsky, D.: *El juego y la clase: ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2011. En ese libro se puede profundizar en un análisis histórico y político de los dispositivos de juego y los dispositivos de clase, entendidos como dos energías articuladas y en diálogo.

86 Cf. Brougère, G.: "A criança e a cultura lúdica", Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998.

experiencias que van más allá de lo que usualmente llamamos juego. Sin la aclaración de que es juego lo que culturalmente se reconoce como juego, podrían ser juego, por ejemplo, la danza, las relaciones sexuales, los deportes o la ejecución de instrumentos musicales. Pero ciertamente no *todas* las experiencias de ese tipo, ya que varias de estas actividades no tienen un fin en sí mismo, no son necesariamente, ni siempre, realizadas por el sólo hecho de que es grato realizarlas, sino como parte de proyectos vitales o productivos más amplios. Y en esos casos, se caen de la definición. Un bailarín profesional, no juega: trabaja. En el juego de la escoba, en cambio, claramente sí se está jugando. A la vez, la idea de que una actividad tenga un fin en sí misma no es privativa del juego: cualquier actividad puede tener un fin en sí misma. Así como jugamos por jugar, podemos también leer por leer, caminar por caminar, pensar por pensar.

A esta definición nos referíamos en el título del apartado al decir "juegos". Lo que define al juego es un modo determinado de situarse en el espacio y el tiempo, unas reglas para actuar, un conjunto de prescripciones que le dan identidad como actividad y un consenso entre las personas que constituyen la comunidad de jugadores.

Uno de los impulsos de la pedagogía, la didáctica y la psicología en relación a los juegos ha sido, invariablemente, la de intentar clasificarlos. Así, se han elaborado distinciones entre los juegos según su origen o formato (p.e. juegos tradicionales, juegos de tablero, juegos de construcción) o según su predominancia en ciertas etapas del desarrollo infantil (p.e. juego ejercicio, juego simbólico, juego paralelo), entre otras. En este texto nos abstendremos por completo de abordar este tipo de clasificaciones, por una razón muy precisa: creemos que no aportan a la comprensión de la relación juego – enseñanza. Y que, por el contrario, muchas veces confunden y restringen las posibilidades de pensar los dispositivos de enseñanza que se inspiran en el juego, o que echan mano de sus virtudes.[87]

Una segunda acepción se refiere al juego como *rasgo*, como adjetivo: "lo lúdico", aquello que está revestido de alguna/s cualidades del juego como actividad sin necesariamente serlo en un sentido estricto. Cuando se entablan debates en torno a la definición de juego (y allí hay incluso quienes aseguran que el juego "no puede definirse") y se afirma que éste no puede considerarse un tipo de actividad, se está defendiendo el peso de la segunda acepción aquí presentada; cuando se circunscribe al juego para estudiar el efecto de sus reglas o lo que es preciso saber para jugarlo, etc., se da por válida la primera.

Las cualidades del juego como rasgo suelen enumerarse. Es un ejercicio habitual cuando se estudian o definen cuestiones acerca del juego: la diversión, la informalidad o espontaneidad, la competencia o enfrentamiento, el desafío, la imaginación, la creatividad, el movimiento… Veamos la segunda definición:

> Juego (como clima): Desde esta segunda definición de juego, se adjetiva como lúdico aquél objeto, espacio, actividad o fenómeno perceptivo que se

[87] Brailovsky, 2011, ob.cit.

> reconoce como alegre, imaginativo o creativo.[88] En palabras de Bleichmar, se trata de "la diferencia entre el juego y lo lúdico, (…) en toda actividad humana puede haber algo de lo lúdico sin que necesariamente uno lo aísle de la producción (…); el problema está en la radicación de lo lúdico y su contraposición al juego. (…) Lo lúdico tiene que estar, de alguna manera, en las formas con que la sociedad nos permita vivir de una manera creativa en relación a lo que hacemos"[89].

En suma, digamos que llamamos *juego* a los formatos culturalmente reconocidos tanto como a los climas que suelen asociarse a esos formatos. Dependiendo de cuál de esas dos definiciones sea la que se toma en cuenta, los alcances e implicancias del análisis varían significativamente. Los estudios de la educación infantil suelen enfocarse principalmente en la primera definición de juego; nosotros tomaremos ambas y analizaremos sus diferencias y particularidades.

Una última observación, referida a la edad de nuestros alumnos en el Nivel inicial. El niño pequeño que concurre al jardín, especialmente en las primeras salas, cree firmemente que su maestra juega con él para divertirse. ¿Quién podría necesitar más razones para compartir sus juegos? También es capaz de creer cosas tales como que la directora construyó la escuela o que el profesor de plástica vive en el taller... Forma parte de la visión del mundo propia de la temprana infancia. No nos detendremos en análisis psicológicos sobre esto, ya que lo que nos interesa de este punto es otra cosa: esa *ingenuidad* de los niños respecto de los motivos por los que se está jugando en el jardín, hace posible que el juego en la escuela le dé un *sentido real* para el niño a la actividad, tal como señalan las investigaciones sobre juego en espacios escolares.[90] Pero cuando la experiencia escolar es vivida (también) como una obligación, se hace evidente una diferencia importante entre el juego emprendido por el puro deseo de jugar y el que se acepta bajo la forma de una consigna escolar. Por eso, el sentido de los formatos de juego que estructuran una situación de enseñanza o bien de las cualidades lúdicas de su ambiente, varía mucho entre jardín y primaria, y también entre cursos con diferentes culturas y climas de estudio. "El" contexto escolar en el que se pretenda incluir al juego no es algo homogéneo, sino algo muy variable.

Un estudio de Ana Malajovich se propuso indagar las concepciones infantiles acerca del juego, realizando entrevistas a niños de 5 años que concurrían a la educación infantil.[91] Surgen de ese trabajo una serie de rasgos que los niños destacan como propios de la actividad lúdica, y también un llamado de atención sobre el modo en que las propuestas didácticas de los docentes en clave de juego tienen menos valor lúdico para los chicos. En estos dispositivos, aunque las actividades se presenten

[88] Adicionalmente, claro, existen connotaciones del término que exceden estas categorías, como la idea de juego como metáfora de rol desempeñado dentro de un sistema caracterizado por la complejidad. Así, expresiones del tipo de: "¿Cómo juega la edad de los alumnos en este asunto?", destacan ciertos rasgos del juego como actividad (su complejidad y la existencia de roles definidos) interconectados por una dinámica precisa. A los efectos de este análisis, no serán considerados en detalle estos usos del término juego como metáfora cotidiana del lenguaje corriente.
[89] Bleichmar, S. Entrevista, en 12(ntes), papel y tinta para el día a día en la escuela, Número 10, Diciembre de 2006.
[90] Pueden destacarse los estudios de Patricia Sarlé, p.e.: Sarlé, P. (2006) Enseñar el juego y jugar la enseñanza , Buenos Aires, Paidos
[91] Malajovich, A.: "Las concepciones infantiles acerca del juego", *Cadernos de Educação,* FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [34]: 253 - 264, setembro/dezembro, 2009.

como juegos, "los niños no las perciben como tales, ya que faltan en ellas la libertad del jugador para poder decidir entrar o no en el juego, el carácter ficcional y la posibilidad de establecer nuevas reglas. (…) Para ellos es evidente que esas situaciones que se les presentan son propias de una enseñanza intencional por parte del maestro y no de verdaderas actividades lúdicas"[92] Los hallazgos de ese estudio invitan a pensar en esta diversidad de sentidos que adquiere la escena del juego, tanto entre los fundamentos de los docentes que lo proponen como en el espacio, el "entre"[93] que se produce entre adultos y niños en la escuela.

Lo que nos va a interesar discutir aquí, finalmente, es cómo ayudar a la enseñanza a inspirarse en el juego (en sus formatos, en sus climas). Hablar de juego en un sentido literal y puro (al margen de la aspiración de volver a la enseñanza creativa, amable, motivadora, respetuosa, libertaria) tendría sentido si no nos interesara principalmente la educación, sino las cuestiones propias de la política del juego: el placer, la regla y la trampa, el desafío, la victoria y la derrota, el mundo imaginario compartido. Vale la pena, por supuesto, comprender el juego infantil. Es interesantísimo. Pero en la mayor parte de los casos esta comprensión no necesita orientarse a convertirlo en una experiencia educativa sino simplemente a sensibilizarnos respecto de la perspectiva de los alumnos, como enseguida veremos en detalle.

Para concluir esta presentación amplia de las definiciones de juego, destaquemos la idea de que la enseñanza inspirada en el juego (o sea: las actividades de enseñanza que tienen la "forma" de juegos), los rasgos lúdicos de la situación de clase (esto es: la "onda" de la que hablaba Silvia en una de las escenas del comienzo) y el juego espontáneo de los chicos son tres asuntos diferentes, que ameritan tratamientos distintos.

Jugar, enseñar y aprender son tres cosas bien diferentes, que felizmente pueden encontrarse

Ya se ha dicho mil y una veces que se puede enseñar jugando. Ya se ha dicho también que se puede aprender jugando. Y sabemos que enseñanza y aprendizaje, aunque sean procesos dependientes entre sí, son cosas distintas. Porque uno puede aprender sin que nadie se lo proponga (¡ni siquiera uno mismo!) y también puede enseñar sin que la cosa resulte. O sin la menor puntería, de modo que lo que termina aprendiendo el alumno tiene poco que ver con lo que se quería enseñar.[94]

[92] Malajovich, 2009, ob.cit., p. 263.
[93] Ese "entre" sobre el que se pregunta Carlos Skliar: ¿Hay, acaso, una suerte de tercer espacio, un espacio sin nombre, un entre-lugar, es decir, un espacio otro, un otro espacio? (SKLIAR, Carlos. Alteridades y Pedagogías. o...¿ y si el otro no estuviera ahí?. *Educação & Sociedade*, 2002, vol. 23, no 79, p. 85-123).
[94] Un texto ya clásico que discute estas relaciones es aquél en que Gary Fenstermacher cuestiona la idea de que la relación entre enseñanza y aprendizaje sea de causa – efecto. Allí dice: "Hay una especial relación semántica entre los términos «correr una carrera» y «ganar», de modo tal que el significado del primero depende, de diversas maneras, de la existencia del segundo. Llamo a esta relación dependencia ontológica. La idea de dependencia ontológica ayuda a explicar por qué la mayoría de nosotros percibe una conexión tan estrecha entre enseñar y aprender. Si nadie aprendiera, sería difícil imaginar que pudiéramos disponer del concepto de enseñar. Porque si el aprendizaje no se produjera nunca, ¿qué sentido tendría enseñar? La conexión entre los dos conceptos está fuertemente imbricada en la trama de nuestro lenguaje. Tan fuertemente, de hecho, que es fácil confundir- relaciones ontológicamente dependientes con relaciones causales. Debido a que el concepto de enseñanza depende de un concepto de aprendizaje, y debido a que con tanta frecuencia el aprendizaje se produce después de la enseñanza, podemos fácilmente tender a pensar que una cosa es causa de la otra" (Fenstermacher, Gary D. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza En: La investigación de la enseñanza. 1: enfoques, teorías y métodos. Barcelona : Paidós, 1989)

Estos tres conceptos (enseñanza, aprendizaje y juego) al combinarse entre sí abren una serie de posibilidades. Examinémoslas.

- Primera posibilidad: Enseñar proponiendo a los chicos que jueguen a un juego (que ya conocen) y que para ser jugado demanda "usar" ciertos saberes y destrezas. Aquí el contenido no es el juego, sino ese saber o destreza que se necesita para jugar. Y el juego es el medio en el que alumno y contenido se llegan a encontrar. Los juegos de recorrido con dados que se emplean para enseñar contenidos matemáticos relacionados con los números son el ejemplo más corriente. Otro ejemplo podría ser el siguiente.

  Ejemplo→ Proponemos al grupo jugar a un juego con bloques del siguiente modo: los chicos se dividen en equipos y cada equipo es representado por un niño. Ambos representantes de los equipos estarán separados por un biombo. Y los compañeros del otro lado les deberán dar indicaciones para que realicen una construcción idéntica a un modelo que estará preparado. Así, al finalizar el período del juego, se tratará de ver qué equipo dio las mejores instrucciones para que la construcción resultante se parezca al modelo. En este ejemplo el juego es un escenario que permite a los chicos trabajar con nociones espaciales como "arriba", "abajo", "alineados", "apilados", etc., es decir que el juego les ofrece la oportunidad de desplegar lo que saben y de buscar lo que necesitan saber para jugarlo.

- Segunda posibilidad: Enseñar a los chicos a jugar un juego nuevo para ellos. Aquí el contenido es el propio juego. Porque, claro, enseñar a jugar es algo oportuno y valiosísimo. Usualmente en esta categoría entran los juegos tradicionales, a los que se les reconoce un valor cultural destacado.

  Ejemplo→ El juego del ta-te-ti puede jugarse con tableros y piezas dibujadas, o con tableros y piezas fabricados con materiales. Incluso existen versiones digitales para jugar en la computadora. Enseñar a los chicos distintas versiones, los nombres con que el juego es conocido en otros países, e invitarlos a incorporar este juego a su repertorio de opciones lúdicas es un contenido pertinente en tanto los juegos pertenecen a la cultura en la que vivimos y acercarnos a ellos es enriquecer nuestra experiencia.

- Tercera posibilidad: enseñar por medio de una actividad que se inspira en la "forma" de uno o más juegos, sin ser necesariamente un juego. Emplear ciertos objetos, ciertas formas de organizar el movimiento, el uso de la palabra, el espacio o el tiempo, inspirándonos en ciertos juegos, es una opción válida para enseñar.

  Ejemplo→ Los chicos han regresado de una experiencia directa al museo de ciencias naturales. Se reúnen con la maestra en el sector de intercambios, y comienza una charla donde se comentan las vivencias de cada uno durante la salida. Para ordenar el diálogo, la maestra trae una pelota de trapo, y propone que hable el que tenga la pelota en la mano. Luego otros pedirán la palabra y el

que tenía la pelota se la pasará a otro para que continúe. Así, en un orden espontáneo surgido del paso de la pelota de mano en mano, todos podrán contar su experiencia en el museo.

- Cuarta posibilidad: saber que los chicos aprenden mucho mientras juegan, mientras desarrollan, varían y enseñan a otros niños los juegos que les gustan. Aquí el valor educativo del juego es simplemente algo que debemos reconocer y resguardar: es bueno que jueguen. No lo impidamos. Demos permiso para jugar. Mirémoslos jugar y aprendamos.

  Ejemplo→ Durante el momento de espera al comienzo de la jornada, mientras van llegando los compañeros al jardín, algunos chicos juegan a "ser la maestra" que los recibe. Imitan sus gestos y sus modos de hablar. Bromean, por ejemplo, diciéndole "buenas noches" a un niño que llega más tarde; juegan a dar indicaciones, etc. Esta dramatización espontánea, además de ofrecer a los chicos todas las oportunidades de acercamiento a los roles sociales que el juego permite, es un indicio interesante para el docente para comprender cómo es visto por sus alumnos, qué aristas de la experiencia cotidiana les resultan llamativas al punto de incorporarlas a sus juegos.

- Quinta posibilidad: Enseñar hablando, mostrando imágenes y objetos, haciendo preguntas, realizando tareas. Sin formato de juego. De múltiples maneras. Pero cuidando el clima de estas interacciones, y buscando que en ese clima aparezca algo de lo que define al juego como rasgo: la diversión, la informalidad o espontaneidad, la competencia o enfrentamiento, el desafío, la imaginación, la creatividad, el movimiento… En este caso, la enseñanza es lúdica (en alguna medida), pero no porque se propongan o se enseñen juegos, sino porque se permite atravesar a las situaciones de encuentro entre maestros y alumnos de algunos rasgos de la experiencia de jugar.

Las cinco posibilidades son ventanas para mirar nuestra tarea de enseñar desde una perspectiva lúdica. Pero son diferentes entre sí. Saber discernir entre los distintos modos de articular juego, enseñanza y aprendizaje es también un modo de enriquecer el encuentro educativo sin caer en banalizaciones de la pedagogía lúdica.

Enseñar utilizando formatos de juegos y creando climas lúdicos. Más ejemplos.

En el siguiente ejemplo, el formato del juego "La búsqueda del tesoro" sirve de escenario para que los chicos desplieguen sus saberes en relación al recorte de una Unidad Didáctica.

> *Andrea, maestra de sala de 5 años, está desarrollando con su grupo una Unidad Didáctica sobre el recorte "El jardín del jardín". El juego de palabras viene a cuento de que la Unidad gira en torno al espacio verde que rodea la escuela, lleno de árboles, plantas, insectos, etc. Andrea ha organizado, promediando el desarrollo de las actividades, una búsqueda del tesoro con pistas. Cada pista da una idea que ayuda a*

encontrar la siguiente, y así sucesivamente hasta llegar al tesoro. Pero para comprender las pistas es necesario saber algo sobre ese espacio y sus características. Una pista dice, por ejemplo: "la siguiente pista de encuentra en un lugar al que, si las hormigas entran, sería un verdadera catástrofe". Otra: "estas flores son el lugar favorito de los colibríes", etc.

En el siguiente ejemplo, el juego "La guerra de las canciones" es empleado como recurso para confeccionar la cortina musical de un programa de radio dentro de un proyecto.

Pablo propone al grupo grabar un programa de radio. Para ello, deben inventar una canción que funcione como cortina musical. El maestro entonces propone jugar a una versión simplificada del juego "La guerra de las canciones", donde se deben ir enganchando canciones entre si, a partir de palabras que dos canciones tienen en común. Una vez elegidas algunas melodías a partir de este juego, se les cambiará la letra para que sirva como cortina musical del programa.

En la siguiente situación, Mirta recupera el contenido de una entrevista que realizaron durante una salida. Al hacerlo, recrea lúdicamente la conversación logrando una participación fluida y gozosa por parte del grupo de niños.

Mirta, la profesora de Educación Musical, ha llevado a los chicos de visita a un teatro. Allí, grabaron una entrevista a un músico de orquesta a partir de una lista de preguntas que habían preparado previamente. Ahora están en la sala y van a escuchar la grabación de aquella entrevista. Mirta decide la siguiente dinámica para la actividad: recrea la conversación "como si el músico estuviera acá de nuevo cada vez que aprieto el botón de PLAY". Repite entonces las preguntas de la lista y va escuchando las respuestas grabadas. Mientras la voz del músico se escucha, ella interviene con afirmaciones, comentarios, etc.: "¿ah, si?", "¡qué bien!". Los chicos ríen y comentan cosas mientras recrean la experiencia de aquella entrevista.

La escena a continuación muestra el modo en que un maestro crea un marco lúdico a una actividad cotidiana para promover la escritura del nombre en las producciones de los chicos.

Fabio, maestro de sala de cuatro años, está trabajando sobre la escritura del nombre. Pide entonces a los chicos que escriban siempre sus nombres en las producciones que realizan sobre soporte papel. Cuando alguien se olvida de hacerlo, Fabio despliega la siguiente escena. Dice: "Ooh, encontré una obra de arte maravillosa. Sus colores, el buen gusto con que hizo los dibujos… ¡una maravilla! ¿Y saben de quién es? Es de (…)". Y se queda callado, como si el nombre del niño fuera ese segundo de silencio. Y continúa: "¡(…) es un genio!". Al reconocer su producción, el niño autor se siente privilegiado de haber formado parte de la graciosa performance de su maestro y corre a agregar su nombre en la hoja. Después de un tiempo de jugar, incluso algunos niños omiten su nombre a propósito para que Fabio los haga reír con ese juego. En esos casos, Fabio aprovecha para que sean otros los que escriban los nombres y vayan aprendiendo a escribir el nombre de sus compañeros.

En los últimos dos ejemplos los docentes jugaron para enseñar, aunque no hayan elegido un formato de juego, en el sentido de "los juegos" conocidos. Otorgar a la actividad un tono lúdico forma parte de una pedagogía lúdica, y es allí donde puede observarse la distinción que hemos presentado páginas atrás. Los primeros ejemplos, en cambio, evocaban la forma de juegos conocidos y variaban para dar lugar a ciertas ideas, a ciertas palabras. Se trata, en todos los casos, de situaciones de enseñanza propuestas por el docente en las que se apela a las energías y las formas lúdicas. El valor de llevarlas a cabo reside en su potencia didáctica, y también en el modo en que enriquecen las relaciones dotándolas de alegría, encuentro y deseos de construir conocimiento, juntos.

En suma, entonces, se ha presentado la idea de que pueden pensarse al menos cinco modos de articular juego y enseñanza: 1. Enseñar proponiendo a los chicos que jueguen a un juego (que ya conocen) y que para ser jugado demanda "usar" ciertos saberes y destrezas, 2. enseñar a los chicos a jugar un juego, que es nuevo para ellos, 3. enseñar por medio de una actividad que se inspira en la "forma" de uno o más juegos, sin ser necesariamente un juego, 4. dar permiso para jugar cuando el juego aparece en forma espontánea en tiempos y espacios que lo hacen oportuno, y aprovechar esos espacios para observar y aprender, y 5. enseñar sin "formato" de juego, de múltiples maneras, y cuidar el clima de estas interacciones buscando que en ese clima aparezca algo de lo que define al juego como rasgo. Cualquier maestro que revise sus prácticas habituales encontrará seguramente ejemplos de cada una de estas modalidades. Conocerlas y construir una reflexión a partir de sus diferencias nos permite pensar en las potencialidades, fortalezas y limitaciones de cada una y disponer de mejores recursos a la hora de pensar la enseñanza en clave lúdica.

El desafío de ver más allá de lo superficial

Jugar con los chicos puede ser la punta de un iceberg. Lo que se ve: chicos jugando con su maestra. Lo que hay por debajo: ideas pedagógicas profundas, fundamentos, sutiles decisiones basadas en un conocimiento de las relaciones posibles entre juego y conocimiento. Pero la misma escena de niños jugando con su maestra puede ser también superficial. No la punta de un iceberg, sino apenas una "maderita flotando", sin mayor peso ni sustancia que lo que está a la vista. Y vale la pena, por supuesto, buscar el sentido pedagógico profundo, los desafíos didácticos, los enigmas y preguntas. Para eso, es preciso reconocer que existe una constante batalla entre la enseñanza lúdica y sus versiones espurias.

Muchos maestros enseñan jugando porque saben que el conocimiento no se "recibe" como un regalo o una carta, sino que se construye asumiendo desafíos en el encuentro con otros. Pero existen también maestros que enseñan jugando porque no se sienten a sí mismos capaces de asumir un lugar de saber, de autoridad pedagógica, y sienten que al jugar con los chicos están a salvo de los desafíos intelectuales que brinda la enseñanza. En el fondo, no sienten realmente que están desarrollando una acción educativa, porque sólo juegan a cosas divertidas sin

anticipar lo que interrogan a nivel pedagógico. Ya tendrán tiempo luego de justificar lo mejor posible desde algún autor tomado de wikipedia por qué hicieron lo que hicieron: limitarse a ser espontáneos y divertidos.

Muchos maestros eligen cuidadosamente para decorar la sala ciertas imágenes y colores, cierta experiencia visual, porque saben que este es también un modo de enseñar: diseñando un ambiente. Estos maestros construyen sistemáticamente una reflexión sobre esa estética y tratan de sostenerla despojada de estereotipos y rica en oportunidades de aprendizaje. Pero existen también maestros que eligen colores e imágenes (tal vez los mismo colores e imágenes que los otros) sólo que lo hacen porque sienten que deben "adornar" el espacio de un modo alegre. Se han suscripto seguramente a alguna revista mensual de recursos que los provee de materiales ya elaborados con este criterio, y seguramente ignoran que estas láminas compradas muchas veces están plagadas de mensajes sexistas, racistas o meramente reduccionistas.[95] Ellos no conocen ni sienten el espíritu de ese "ambiente que enseña".

El mundo de la pedagogía lúdica nos enfrenta a este dilema: salir de lo superficial. Trascender lo aparente. La confusión reside en que tal vez los mismos objetos, las mismas acciones, se pueden estar desarrollando en forma comprometida con unos ideales pedagógicos originales, o se pueden estar realizando en forma superficial y descomprometida. Los niños notan la diferencia, pero siempre querrán y respetarán a sus maestros, aunque pertenezcan al segundo caso. La batalla por la autenticidad que libramos, en ese sentido, es a favor de un nivel inicial rico en fundamentos pedagógicos, en reflexiones, en ganas de pensar.

Variar juegos conocidos para acercarnos al contenido

Se dice que es difícil saber lo que aprende el que está jugando. Esta idea, sin embargo, es aplicable no sólo al juego, sino también a una amplia variedad de situaciones de la vida cotidiana: es difícil saber qué aprende el que está comiendo, el que está conversando en el mercado, el que está escribiendo, el que está durmiendo… Lo que es difícil, en realidad, es saber qué aprende alguien que no se propone aprender. Lo difícil es saber qué aprende alguien para quien el aprendizaje es un acontecimiento no buscado, tal vez casual, tal vez tramado y planeado por otros que – para que aprenda – lo hicieron jugar, comer, conversar en el mercado, escribir o dormir. De todos modos, puede suponerse que todo juego, por el sólo hecho de representar desafíos y reglas limitantes, puede poner a las personas en situaciones de aprendizaje.

---

[95] Acerca de los usos "profesionales" de estas publicaciones de recursos, el caso paradigmático de la revista Maestra Jardinera, de la editorial EDIBA, ha sido recurrentemente analizado como ejemplo de banalización de los contenidos escolares y la tarea docente. Se ha estudiado la lectura de esta revista en relación con tópicos como la dictadura militar en Argentina (Amézola, G.: Una dictadura para los niños". Las conmemoraciones del 24 de marzo en escuelas primarias de la provincia de Buenos Aires y la influencia de las revistas de Ediba, Clio & Asociados; no. 17, 2013 - http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37863) o la representación de las minorías étnicas en la historia (Ocoró Loango, Anny (2010). Afroargentinidad y memoria histórica: la negritud en los actos escolares del 25 de mayo. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. - http://hdl.handle.net/10469/2997). Otro antecedente interesante de estos trabajos es la tesis doctoral de Silvia Finocchio: Del quiosco al aula: lecturas docentes. Buenos Aires: FLACSO. Programa Argentina. Tesis doctoral. 2007.

La situación del alumno que juega a partir de una propuesta de su maestra entra en este esquema: el niño juega para divertirse, para ganar el juego. Seguramente, aprende. Pero la única manera de saber qué cosas aprende, o de tratar de que la experiencia de jugar lo acerque a ciertos saberes (y no a "cualquier" saber que ande por allí) es diseñar en forma minuciosa y estratégica la propuesta de juego. Enseñar por medio de juegos, entonces, exige de los maestros una cierta habilidad para el diseño y la invención de juegos.

Un modo de encarar este diseño es la variación de juegos conocidos. Veamos un ejemplo.

> Ejemplo→ *Los chicos conocen ya el juego de la rayuela. La maestra quiere trabajar sobre contenidos vinculados al espacio y las nociones espaciales: derecha, izquierda, adelante, atrás… Diseña entonces algunos dibujos parecidos a los de la rayuela y agrega al juego una serie de tarjetas con nociones espaciales representadas con dibujos (flechas, formas, etc.). Para jugar a esta rayuela, los niños deberán, por turnos, sacar tres tarjetas y decirlas en voz alta para que los integrantes del otro equipo realicen esas acciones sobre los dibujos del piso.*

Lo que esta maestra hizo fue tomar un juego conocido (la rayuela) y variarlo, agregándole elementos de otros juegos conocidos (las tarjetas, la mecánica de turnos, el puntaje) para lograr que la experiencia de jugarlo convoque los contenidos que ella quiere trabajar: las nociones espaciales. Una leve diferencia en las reglas puede cambiar la demanda cognitiva del juego. Un dominó en el que hay que colocar juntas las piezas que representan una misma cantidad, por ejemplo, dejaría de convocar conocimientos sobre los números si se pintara del mismo color cada número, pues los niños podrían reconocerlas por su color y prescindir por completo del reconocimiento de las cifras.

Es cierto que en el jardín un juego puede jugarse sin que exista una previsión formal de los contenidos que convocará. Del mismo modo que tantas otras actividades se realizan sin que formen parte de la planificación. La presencia de juegos que están allí propuestos por los propios chicos o por los docentes para ser jugados es invaluable, porque instala al jardín como un espacio con permisos amplios para jugar, lo cual lo posiciona como un verdadero espacio educativo. Las consideraciones anteriores no apuntan a erradicar el juego "no planificado". Sí, en cambio, invitan a afinar la puntería cuando se trata de proponer juegos potentes para promover aprendizajes específicos. Esa es la razón por la cual principiamos este capítulo discerniendo entre el juego como formato, el juego como clima y los juegos espontáneos de los chicos.

El juego ensalzado en visiones románticas: un llamado de atención

"Cuando jugamos, nos transportamos a un mágico universo que nos sustrae de la realidad". "En el juego, se hace posible lo imposible, se intensifica la vida". "Jugar es algo muy serio". "En el juego uno se juega".

Estas son algunas frases que en ocasiones aparecen en las discusiones didácticas sobre el juego. Y es cierto: el juego abre un universo mágico. Y esto trae de suyo que el juego admite siempre pensar en términos poéticos, rimar las palabras, convocar a las emociones. Lo cual, claro, está muy bien. El desafío reside en lograr distinguir estas visiones románticas sobre el juego de su estudio como asunto educativo. La mística de la pedagogía lúdica puede inspirarnos y fortalecer nuestro espíritu enseñante, claro está. Pero encarar el diseño didáctico desde un lugar pura y exclusivamente místico y poético puede ser también un modo de eludir la reflexión a partir de preguntas didácticas importantes: ¿qué escenario de experiencias de aprendizaje ayuda a abrir esta propuesta de juego? ¿Qué desafíos presenta? ¿Qué contenidos despliega? ¿Qué valores e ideología le subyacen?

El juego de los chicos nos inspira porque es automotivado y libre, porque despliega la imaginación y la creatividad. Lo que como maestros deseamos en el fondo es que ellos gocen y expandan ese universo, que forma parte de su formación, y que algunas de esas cualidades (la motivación, la libertad, la creatividad…) impregnen también sus ganas de aprender. Que son distintas de sus ganas de jugar.

El juego dramático

Páginas atrás propusimos una distinción entre cinco posibilidades de relación entre el juego y la enseñanza: enseñar proponiendo a los chicos que jueguen a un juego conocido, enseñar a jugar un juego nuevo, permitir y observar su juego espontáneo y enseñar sin jugar, pero dentro de un "clima lúdico". El juego dramático tiene la particularidad de configurarse de distintos modos en cada uno de estos escenarios. Entendido como "un tipo de juego que conlleva la asunción de roles y la construcción de una historia dramática o guion a partir de los cuales los niños despliegan diferentes acciones y sostienen una trama narrativa"[96], se trata de una forma de jugar que habilita muchas variantes y que admite ser vista desde las cinco perspectivas.
Sarlé, Rodríguez Sáenz y Pastorino proponen reconocer diferentes variantes de este juego como experiencia educativa: los juegos dramáticos en pequeños grupos en el marco del juego en sectores (juego-trabajo), los juegos con escenarios y juguetes a partir de maquetas, los que involucran al grupo en su totalidad sobre temas propuestos por el maestro, o las dramatizaciones de fragmentos de cuentos o breves representaciones próximas a la actividad teatral.[97] Las consideraciones que pueden desarrollarse para proponer y acompañar este juego toman en cuenta los escenarios, los materiales, los roles desplegados y permiten acompañar a los chicos en sus aprendizajes acerca de las situaciones sociales representadas, conflictos propios de los roles que encarnan y la búsqueda de soluciones, el empleo de distintos códigos de lenguaje, entre otros.

El punto interesante en el que quisiéramos detenernos aquí, quizás porque ya se han dicho muchas cosas (y muy bien dichas) sobre las clasificaciones y la implementación operativa del juego dramático como espacio educativo, es el punto en que el juego

---

[96] Sarle, P.: "El juego dramático como contenido de enseñanza", *Revista Varela* Vol 1- No 34, 2013. Cf.
[97] Sarlé, P.; Rodríguez Sáenz, I. y E. Pastorino: "Juego Dramático. Hadas, brujas y duendes", Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010.

dramático reúne a adultos y a niños. No bajo la denominación "*Intervención del docente en el juego dramático*", por ejemplo, sino en un sentido más amplio, más relacional, previo a toda consideración didáctica. Digámoslo ahora y repitámoslo antes de abandonar esta breve sección del libro: aprender a mirar y a estar con nuestros alumnos y encontrarle sentido a ese encuentro es uno de los mayores desafíos de nuestro oficio. Y compartir el juego dramático con ellos es un espacio privilegiado para intentarlo.

Cuando hablamos de los alumnos en el nivel inicial concurren las palabras niñez e infancia, que no son sinónimos. Skliar propone pensar que "los niños son sujetos concretos, la infancia bien podría ser un estado, una condición, una duplicación que realizan los adultos sobre los niños".[98] Espejo interesante, pues son los niños los que juegan, pero los adultos (que no somos niños pero recorremos ese estado, esa condición de infancia) cuando jugamos con ellos evocamos la tesitura de unas sensaciones que nos evocan un mundo infantil. Y ellos, casi invariablemente, son niños que están jugando a ser adultos, pues los roles sociales que insistimos en ver evocados en ese juego, son muy habitualmente roles adultos: profesionales, familiares o roles fantásticos imbricados con posiciones heroicas o monstruosas que requieren la fortaleza del hombre para alimentar la imaginación del niño.

Por eso, cuando los adultos formamos parte del juego dramático, ya sea porque lo proponemos brindando un escenario o porque nos involucramos en una situación espontánea de los chicos, se da este cruzamiento de sentidos entre lo infantil y lo adulto: los niños se asoman al mundo adulto; los adultos, al mundo infantil. Lo educativo aquí es posible de pensarse en términos prácticos, claro: hay palabras para pensarlo y decirlo. Pero lo realmente interesante de esta escena es que en ese espacio intermedio, en el que las temporalidades de cada uno se ablandan, se abre y se habilita otra forma de encuentro, que es interesante explorar.

Cualquier maestro que revisa su historia como maestro (si lo hace profunda y sinceramente) sabrá reconocer puntos de quiebre, momentos de inflexión. Y es muy habitual que estos momentos bisagra tengan que ver con cambios en la mirada, con tomas de conciencia, antes que con la adquisición de nuevos métodos, técnicas o saberes profesionales.

Una maestra comparte la merienda con su grupo de niños de tres años. De pronto se le ocurre la idea de comenzar a caminar con sus dedos sobre la superficie de la mesa. Inmediatamente, los que están más cerca lo ven, y sonríen. Uno de los chicos coloca sus dedos como piecitos y comienza a caminar en dirección al personaje de la maestra. Los dos hombrecitos de dedos se encuentran. Se miran. No tienen ojos, claro, pero sabemos que se están observando. Las expresiones del niño se replican en su hombrecito de dedos, como las de la maestra en el suyo. Caminan juntos por la mesa, y contemplan la botella de leche, que es un extraño obelisco.

---

[98] Y sigue: "Porque los niños tienen rostros, edades, semblantes, gestos, acciones, días, noches, sueños, pesadillas, piernas, nombres. Cuando intentamos encajar a los niños a la infancia, algo, mucho, se pierde, se evapora. Pero cuando sustraemos a los niños de la infancia, también algo se pierde, algo se esfuma. Y en ambos casos permanece un cierto gesto de disgusto, de incomodidad, de dolor, de indiferencia" (Skliar, C.: la infancia, la niñez, las interrupciones, *Childhood & Philosophy*, Rio De Janeiro, v.8, n.15, jan./jun. 2012 (pp. 67-81)

Pueden conceptualizarse las distintas formas del juego, y pueden elaborarse criterios para intervenir educativamente. Pero el intercambio de miradas entre estos dos hombrecitos de dedos – como expresión de los múltiples intercambios de miradas entre personajes del juego dramático – requieren ser pensados, además, desde lugares menos didácticos y más pedagógicos, pues la paridad que habilita esa conversación entre hombrecitos de dedos, surge del hecho de que la maestra se asomó a la infancia, y el niño al mundo adulto. En ese lugar sin tiempo, los hombrecitos de dedos pueden mirarse.

Aprender a mirar y a estar con nuestros alumnos y encontrarle sentido a ese encuentro es uno de los mayores desafíos de nuestro oficio. Y compartir el juego dramático con ellos es un espacio privilegiado para intentarlo.

Las críticas a la "pedagogía del juego"

La idea de "defender el juego" es recurrente en los encuentros, congresos y eventos profesionales del nivel inicial. Y es que, como el lema lo sugiere, las pedagogías lúdicas viven amenazadas por las visiones que ven en ellas un residuo, una versión banal de la enseñanza "seria y verdadera". Pero no todas las críticas a las pedagogías lúdicas son torpes y fáciles de refutar. En este apartado analizaremos algunas notas críticas que sirven para seguir pensando, con argumentos y contrargumentos, en los desafíos del juego en sus encuentros con la enseñanza.

1. La crítica del sentido común

Como educadores infantiles estamos acostumbrados a que la gente encuentre problemas para aceptar la idea de una enseñanza lúdica. "*¿Enseñar jugando?*", diría el ciudadano escéptico, "*Bah, eso debe ser mucho menos serio que enseñar con pizarrones o computadoras…*". Este prejuicio surge de la normal ignorancia de los básicos principios didácticos de nuestro nivel de enseñanza. A quien sostuviera estos prejuicios podríamos simplemente explicarle que la pedagogía de la primera infancia se diseña sobre escenarios de juego, ya que hemos descubierto que jugando, los chicos aprenden muchísimo y que, con inteligencia, cuidado y respeto lo docentes podemos ayudar a que esos juegos crezcan, libres y ricos en materiales y escenarios y les presenten interesantes desafíos. Que en el juego las personas no tienen miedo a equivocarse y se acercan en forma franca y gozosa al mundo. Que los juegos ofrecen un escenario de guiones y roles donde se puede desplegar la identidad. Que, como analizamos en el apartado anterior, en el juego los adultos y los niños se encuentran de un modo único, pues jugar es, para los niños, asomarse al mundo adulto; y para los adultos, es recorrer las geografías simbólicas de la infancia.

2. La crítica de la "domesticación" del juego

Pero responder a las críticas anteriores es demasiado fácil, ya que son críticas débiles y hechas desde el sentido común. Más difícil es responder a críticas inteligentes y sutiles como las que ofrece Graciela Scheines:

> En nombre de la paz y para preservar a los párvulos de los efectos nocivos de la violencia, los adultos se entrometen en el ámbito mágico de los juegos infantiles. Invaden ese bastión de libertad, el único que tienen los niños para resguardarse del mundo ancho y ajeno. Cuando los adultos hablan del "paraíso" de la infancia es porque asocian esa etapa temprana de la vida con los juegos. Añoran las horas felices de sus juegos más que ninguna otra cosa. La vida de los niños no es fácil ni placentera. Como al Pulgarcito del cuento de Grimm, todo les queda grande: las manijas de las puertas, los peldaños de las escaleras, las mesas, las sillas. Deben pedir permiso permanentemente y maestros y familiares los agobian con indicaciones y prohibiciones. Esa sensación de absoluta impotencia sólo se alivia jugando. El mundo de los juegos es el único espacio de poder. Y necesario, porque si no existiera lo niños enloquecerían o se suicidarían. Así es de importante. Por todo eso es gravísimo, a mi entender, que psicopedagogos y docentes, con la excusa de educar y proteger a los niños, se entrometan en el ámbito de sus juegos.[99]

Y por si no hubiera quedado claro, agrega:

> El juego no debe reducirse a un recurso didáctico más. No es cuestión de reemplazar "*la letra con sangre entra*" por "*la letra con juego entra*" como si se cambiaran figuritas o se sustituyera una tecnología por otra. El juego como herramienta educativa (como embudo por donde entran más fácilmente los conocimientos) es una idea reaccionaria y conservadora, porque arraiga en la premisa decimonónica de que los niños son frasquitos que hay que llenar y no personas que hay que formar.

Las críticas de Scheines asumen un tono político. Hablan desde "más allá" de la didáctica, no por ignorancia de las potencialidades de una pedagogía lúdica, sino desde una crítica ética a su lógica. Se posiciona, retomando las líneas iniciales de este capítulo, en aquella perspectiva de especialistas en el estudio del juego que ven en el mismo un objeto cultural interesante, un derecho de los niños y de las personas en general, y que no admiten un uso "instrumental" del mismo. Lo que anima su análisis es la defensa del juego, que perdería algo de su esencia al ser "domesticado" por los pedagogos para convertirlo en un método de enseñanza. Tratemos de leer sus afirmaciones desde las acepciones de *juego* que hemos estado discutiendo aquí, y que son: a) el juego como "formato", como tipo de actividad reconocida culturalmente como tal y b) el juego como lo lúdico, como clima que ambienta cualquier actividad. A su vez, dentro de la primera definición, discernimos entre las propuestas de enseñanza que se inspiran en formatos de juego y las situaciones de despliegue de esos juegos por propia iniciativa de los chicos, sin que ese juego forme parte de intención, diseño o didáctica de ningún tipo.

Una manera de dialogar con estas críticas es preguntarnos ¿a qué se refiere Scheines cuando dice "juego"? ¿A cuál de estas acepciones hace tácitamente alusión? Parece evidente que el juego que ella defiende es el juego espontáneo de los chicos, el que ellos emprenden y desarrollan sin mediar intenciones de ningún tipo. Como en el ejemplo del juego "el palo" que presentamos páginas atrás. Allí dijimos que en la

---

[99] Scheines, G.: Juegos inocentes, juegos terribles, Buenos Aires: Eudeba, 1998

mayor parte de los casos la comprensión del juego espontáneo de los chicos no necesita orientarse a convertirlo en una experiencia educativa, sino simplemente a sensibilizarnos respecto de la perspectiva de los alumnos. Incluso aquellos juegos de apariencia violenta que los chicos emprenden en los momentos más flexibles de la jornada, pueden dejarnos saber cosas interesantes sobre ellos y su modo de habitar la escuela y vivir la infancia. Veamos un ejemplo:

> Facundo y Nori llevan, uno de cada pierna, a Ian arrastrándolo por el piso. Ian se resiste y patalea con fuerza, aunque al mismo tiempo se ríe. Hay una apariencia de disfrute y a la vez de molestia. Finalmente lo dejan y corren. Ián se queda tirado en el piso, boca arriba, hace movimientos lentos, como de "soldado herido". Ahora sí es evidente que disfruta su propia actuación: se sonríe mientras intenta levantarse, exagerando un poco la dificultad y gesticulando el dolor en el cuerpo. Los otros dos se ríen a carcajadas, luego se acercan y lo ayudan a levantarse.[100]

Claramente, estos chicos están jugando. Si aprenden o no aprenden en ese juego, es algo que excede nuestro estricto interés como docentes, pues este juego no tiene nada que ver con nuestra enseñanza. Pero la posibilidad de encontrarse en la escuela y jugar, de que la escuela sea y pueda ser siempre un lugar "amigable" para la experiencia de jugar, es uno de los aspectos de la vida escolar que merecen ser cuidados. Desde este ángulo, podemos estar bastante seguros de que Scheines coincidiría con nosotros.

3. La crítica al juego de lucha televisivo

En el caso particular de los juegos "de lucha" y los juguetes bélicos que en ellos se usan, sucede algo interesante que puede servir como ejemplo de cómo podemos aprender de los alumnos mirando sus juegos espontáneos. Al estar prohibidos en la escuela, son realizados con palitos, útiles escolares, y demás objetos no previstos para ser utilizados como juguetes; y esta circunstancia, lejos de limitar el juego, lo expande. Esto va, claro, contra las creencias de los adultos, que muchas veces creen que jugar a los Power Rangers o a Ben-10, por ejemplo, es un modo de alienarse a un guión televisivo simplificado que "coarta la imaginación". Miremos el juego de los chicos para comprender que esta idea es completamente falsa.

Al observar a los chicos jugar a la lucha con guiones televisivos, observamos algunos rasgos sugerentes que contradicen la frecuente hipótesis adulta de que se trata de juegos "menos imaginativos". Por un lado, los juegos se denominan con el nombre de sus series de televisión favoritas, pero se desarrollan conforme a argumentos completamente independientes de aquéllas. Los personajes suelen llamarse del mismo modo, pero desarrollan capacidades, poderes y destrezas diferentes, creadas por ellos a partir del escenario y los objetos de que disponen.[101]

---

[100] Esta observación forma parte de las notas de campo de "Saberes, disciplina e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos", Tesis de Doctorado de Daniel Brailovsky, UdeSA, 2010. Publicado en libro en 2012 por HomoSapiens bajo el título *La Escuela y las Cosas*.

[101] Puede hallarse un estado del arte sobre la cuestión de los consumos televisivos en la infancia en Brailovsky, D.: "La escuela forma espectadores críticos. ¿La televisión forma alumnos?" en: Narodowski, M. y A. Scialabba (comps): *¿Cómo serán? El futuro de las escuelas y de las nuevas tecnologías*, Buenos Aires, Prometeo, 2012.

Los personajes construidos en el patio de recreo escolar pueden ser también absolutamente independientes de cualquier guión televisivo o cinematográfico, y hasta de cualquier guión en absoluto, y presentarse como juegos puramente motores de enfrentamiento gozoso. En estos juegos, muchas veces de persecución, apilamiento o arrastre de cuerpos o tironeo de objetos, parece evidente a partir de la observación atenta la existencia de un goce compartido que sería difícil interpretar como "violencia". Hay, claro, bordes peligrosos que muestran el límite entre el juego y la realización efectiva de su apariencia violenta. Pero esto no es una particularidad de estos juegos, sino de todos los juegos.

4. La crítica al aprendizaje "a traición"

Otra crítica que puede esbozarse dentro de las discusiones acerca del uso del juego como escenario o recurso educativo es la que apunta a la conciencia de aprendizaje y a las razones que impulsan al alumno a aprender. El que criticara a la pedagogía lúdica desde estos argumentos, diría algo así como: "*cuando juegan, los chicos aprenden, pero sin darse cuenta que aprenden*". Examinemos la cuestión.

Se supone que el juego y la actividad de jugar responden a un interés genuino. Si de verdad son juegos, así debería ser. El que juega no está pensando en aprender, sino en divertirse o en ganar. Claro que se preocupará por aprender el juego y sus estrategias. Pero ese deseo de aprender no está orientado a un contenido académico puntual que se valora como tal en sí, sino que constituye un insumo del juego. El niño pequeño concurre al jardín, especialmente en las primeras salas, creyendo firmemente que su maestra juega con él para divertirse. Y esa ingenuidad hace posible que el juego en la escuela le dé un *sentido real* para el niño a la actividad: él quiere jugar, no aprender. El punto en que esta crítica sea o no pertinente será función de cuánto se valore en cada situación la conciencia del aprendizaje, la metacognición. Podría argumentarse además que el proceso de adquisición de los aprendizajes es complejo y extenso, y que las funciones metacognitivas pueden aparecer en un momento posterior. La propia psicología de Vigotsky sugiere la existencia de dos momentos bien discernibles en el aprendizaje, donde el *insight*, la apropiación profunda, es precedida de momentos caracterizados por las interacciones sociales.[102]

Los que destacan la necesidad de una motivación consciente dirigida al aprendizaje simpatizarán probablemente con la enseñanza contextuada en un proyecto de enseñanza. Por ejemplo, pensemos qué sucede si se propone a los chicos construir un castillo con material de desecho para luego representar allí una obra de teatro. Allí, la tarea demandará tomar medidas, dibujar bocetos, hacer pequeños experimentos, anticipar procedimientos, recabar información… Y los chicos, en distintos momentos, se darán cuenta de que esa información es necesaria y querrán

---

[102] Nos referimos a la ley de la doble formación de los conceptos, que puede (…)CASTORINA, José Antonio; TOSCANO, Ana Gracia; LOMBARDO, Enrique y KARABELNICOFF, Daniel. Cultura, diversidad y sentido común: Las relaciones de las representaciones sociales con el pensamiento de Vigotsky. *Anu. investig.* [online]. 2006, vol.13 [citado 2015-02-11], pp. 143-153 . Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862006000100014&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1851-1686.

obtenerla. No divertirse, no ganar, sino aprender a medir, a diseñar, a hacerse de las herramientas para poder construir un castillo.

La situación del que juega, como ya mostramos y discutimos, es una situación siempre aprendiente, porque para jugar se despliegan saberes, destrezas, escenarios. Pero en los juegos el saber aparece de una manera que podría llamarse "contextual": no es lo que el alumno va a buscar, sino un elemento necesario del contexto de la situación. La situación del que desarrolla un proyecto o hace una pregunta, en cambio, es una relación con el saber más directa y donde la conciencia de saber y de aprender es en general mayor.

5. La crítica a la escasez de juego real

Las variables más habituales de la enseñanza – las que estructuran toda planificación, tenga el formato que tenga – son: los objetivos de enseñanza, los contenidos, las propuestas o actividades y la evaluación. Entre las *actividades* de enseñanza, y por más que se devane uno los sesos diseñando escenarios creativos de todo tipo, hay una que sobresale y se cuela como el polvillo en las tardes soleadas: la explicación. Incluso si la actividad es "jugar", habrá un momento de explicación del juego o la consigna. Por más revoluciones copernicanas que le acaezcan a nuestras prácticas de enseñanza, la explicación, esencia de la "clase", perdura y permanece.

Repasemos una jornada típica. La maestra recibe a los chicos en una ronda. Se saludan, cuentan los presentes, anticipan las actividades del día. Más allá del clima lúdico que pueda haber atravesado la situación y de la disposición en ronda, este primer encuentro se ha parecido bastante al comienzo de una clase. Durante la jornada la maestra ofrecerá y permitirá el juego. Pero también explicará las reglas de un juego, o analizará un objeto, o mostrará un libro… Es decir, reproducirá algunos de los procedimientos de una "clase", gestos básicos de decir y mostrar (explicar, coordinar un diálogo) que demandan del alumno mirar, escuchar (atender) y eventualmente, participar, bajo la forma de preguntas formuladas al maestro. Esta es la gestualidad esencial de una situación de clase "tradicional", y por más que exista un espíritu y un formato lúdico en el nivel inicial, estas reglas básicas de intercambio también existen, y ocupan buena parte del tiempo. Y esto, ¿está bien o está mal?

Una investigación de Patricia Sarlé[103] se dedicó a estudiar la presencia del juego en salas de jardín de infantes, y mostró que "las actividades que involucran el aprendizaje de actitudes y facilitan la adaptación al ambiente de clase a partir de la enseñanza de habilidades tales como compartir, escuchar, ordenar y seguir la rutina de la clase ocupan cerca del 50% del tiempo escolar; las actividades vinculadas con ejes o áreas disciplinares representan el 30% de las situaciones de enseñanza y las actividades vinculadas con el juego alcanzan el 20% del tiempo escolar". Y dentro de este 20% dedicado al juego, "sólo el 7% del tiempo de juego está vinculado con propuestas lúdicas para enseñar contenidos". Esto refuerza la idea de que en el jardín

[103] Sarlé, P.: *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*, Buenos Aires: Paidós, 2006.

se juega, pero no sólo se juega. También sucede que los educadores infantiles depositan confianza en otras formas de ayudar a los alumnos a aprender.

¿Es esto un problema? La investigación de Sarlé expresa una preocupación por esta sub-representación del juego en el tiempo escolar de la escuela infantil. Pero ¿está *mal* que los docentes de nivel inicial "den clase"? Y en tal caso, ¿por qué? ¿Y qué significa "dar clase", en todo caso? Dediquemos el apartado siguiente a ahondar en estas preguntas.

Juego y transmisión: ¿es necesario dejar de explicar para enseñar jugando?

Comencemos por dar una respuesta general a la pregunta del título. No, no es necesario. Y aclaremos… ¿Por qué no es necesario? Porque una pedagogía lúdica no necesita renunciar a la palabra ni a la imagen como materia pura de la enseñanza. No se define por lo que *no* hace, sino por lo que *sí* hace.

Ya sabemos que aunque una situación de enseñanza *parezca* un juego, puede también en esencia no haberse movido ni un centímetro del formato tradicional de la clase. Y ahora que hemos dicho que el juego no es sólo una cuestión de formatos sino también de climas del encuentro, de ambientes… ya no está tan claro que haya una frontera infranqueable entre la enseñanza que *dice y muestra cosas* y la que *propone jugar*. Hay más bien un diálogo que, si se quiere, puede ser bastante armónico. En vez de pensar estos dos polos como opuestos, podemos buscar las alternativas en los fundamentos de cada lado de esta polaridad, en sus encuentros fortuitos, en sus dilemas. La pregunta interesante es: ¿Qué queda (¿qué puede quedar, qué es conveniente que quede?) de la enseñanza como "clase" en las salas de Nivel inicial?

En este segmento repasaremos algunas imágenes para pensar la situación de enseñanza inspirándonos en objetos vinculados al juego. La intención es aprender a pensar la situación de enseñanza como un escenario versátil, creativo, flexible… Venimos diciendo que es poco útil pensar la enseñanza "lúdica" y la enseñanza "tradicional" como opuestos enfrentados en una batalla inconciliable. Y es poco útil no sólo porque no aporta a cada una de esas esferas, sino porque impide pensar los ricos aportes que los distintos espíritus de enseñanza pueden hacerse entre sí. Trataremos ahora de pensar en algunos objetos como imágenes metafóricas que regulan las reglas básicas de interacción, exposición y participación de docente y alumnos en el aula.[104]

Una situación de enseñanza es más que una estrategia. Para darle sentido a las relaciones de enseñanza, a la incierta pero fascinante posibilidad de ampliar sus territorios, necesitamos algo más que recetas sobre cómo hacer las cosas. Necesitamos volver a inventarnos en la sala. Tomemos entonces (en forma más o menos arbitraria) cinco objetos que revisten interés como imágenes guía: la lupa, el

[104] En *El juego y la clase* (Noveduc, 2011) se presentaron estas imágenes como un primer intento de conceptualizar la clase desde una planificación menos técnica y más basada en estrategias inspiradoras. Este apartado representa un avance en esa misma dirección, con el agregado de reflexiones y ejemplos dirigidos al nivel inicial.

rompecabezas, el cuento, el trompo y el caleidoscopio. Se trata de objetos evocativos de acciones, estados de ánimo, disposiciones y ambientes diversos, y que no casualmente se relacionan de distintos modos con la actividad lúdica. Y tratemos de abrir mediante estas metáforas algunas posibilidades imaginativas para el formato y el ambiente de las situaciones de enseñanza. La idea es crear una situación de enseñanza a partir de las ideas que libremente nos sugieren cada uno de estos objetos. Planifiquemos, entonces, una clase-lupa, una clase-rompecabezas, una clase-trompo, una clase-cuento y una clase-caleidoscopio.

No se trata de traer esos objetos al grupo. Tampoco de representarlos. Se trata de inspirarse en lo que esos objetos sugieren en tanto metáforas, estéticas, atravesamientos culturales, y crear enseñanza a partir de eso. Por eso en los siguientes ejemplos no se acompañarán a las descripciones las categorías habituales de la planificación (objetivos, contenidos) sino que se profundizarán las lecturas y las aplicaciones de la metáfora elegida. Veamos algunos ejemplos.

1. La clase-lupa: enseñar mirando lo pequeño

Un encuentro con nuestros alumnos en la sala que se inspire en la *lupa*, se propone desde una actitud investigativa: partimos de una observación detallada y preocupada por lo minucioso, por lo pequeño, por el detalle. Se da por sentada la imperiosa necesidad de encarar una búsqueda, una indagación. La consigna es partir de un interrogante y plantear el desafío de buscar lo que está oculto. Poner a los chicos en contacto con lo pequeño, lo íntimo, lo oculto.

Veamos un ejemplo:

> *Florencia, maestra de sala de 3 años, ha llegado a la sala con un sombrero, que prestaron la semana anterior los abuelos de uno de los chicos cuando se enteraron que iban a visitar un Museo Histórico. Florencia hace circular el sombrero, los chicos lo miran, lo tocan, y luego lo dejan apoyado en una sillita en el centro de la ronda. "vamos a hacerle un reportaje al sobrero", dice Florencia, "a ver qué nos responde cuando le preguntamos". Y las preguntas comienzan: ¿cuántos años tenés? ¿quién te usaba, una mujer o un hombre? ¿Grande o chico? ¿Serio y formal, o no tanto? ¿Te usó mucho tiempo? ¿Te cuidaba? ¿En qué situaciones te habrá usado? ¿Le abrigabas la cabeza? ¿Podía usarte todo el año? ¿Qué decía la gente cuando lo veían venir con sombrero? ¿El resto de las personas usaba también sombrero? ¿Por qué?*

A medida que los chicos y la maestra formulan estas preguntas, van ideando maneras de responderlas: buscar fotos viejas, relatos, películas, para identificar de qué época es el sombrero y cómo se usaba; entrevistar a los abuelos; buscar en Internet y en la biblioteca…

La enseñanza inspirada en la *lupa* interroga minuciosamente algo aparentemente ínfimo, para descubrir en su interior un mundo de relaciones, sentidos, posibilidades. Este objeto de análisis puede ser un sombrero u otros objetos, como en el ejemplo, pero también una fotografía, una frase, el relato de un episodio, el recuerdo de una

situación compartida o una canción. Este objeto puede estar materialmente presente o ser evocado, pero en cualquier caso se sitúa en el centro de la sala y pone al docente en situación de liderar una indagación curiosa que deberá ser llevada hasta sus últimas consecuencias. Metafóricamente, se pone al objeto bajo la lupa.

2. La clase-rompecabezas: enseñar construyendo sentido

Una *clase-rompecabezas* se organiza a partir de la reunión de elementos dispersos, que sólo al reunirse en forma coherente podrán adquirir sentido. Los puntos de partida que se ofrecen son diversos: pizarrones participativos que registran las primeras ideas desordenadas acerca de un problema (habitual procedimiento también llamado *brain storming*), objetos desordenados, rondas donde cada uno aporta algo, evidencias obtenidas por medio de una indagación previa (una auto-encuesta, el examen de un conjunto de utensilios), entre otras posibilidades. En cualquier caso, durante una clase-rompecabezas la tarea consiste en otorgar sentido a ese universo desordenado por medio de una acción ordenadora. El siguiente relato es un ejemplo de una propuesta inspirada en estas ideas:

> *Carla, maestra de una sala de 5 años, ha pedido a los niños y niñas que traigan de sus casas una foto propia, para armar una composición grupal en collage. Reunidos, cada uno con su foto, comparten con el grupo sus imágenes y cuentan dónde fue tomada, con quiénes se encontraba, etc. Carla les propone entonces que recorten su imagen de la foto y la guarden por un rato. Emprenden entonces la confección del paisaje donde ubicarán sus fotos. Para hacerlo, Carla les pide que piensen en un objeto que habrá en ese paisaje, y lo dibujen en un papelito, que les entrega. Algunos dibujan autos, otros animales, otros utensilios, o a otras personas. Y Carla les pregunta: ¿Dónde pueden estar juntas todas estas cosas? Aparecen propuestas diversas: en un barco en el mar, en una montaña, en la calle. Eligen entonces la opción del barco en el mar, lo dibujan entre todos en un afiche grande, y finalmente ubican sus fotos propias en el paisaje. Al día siguiente, Carla les propondrá la invención de una historia a partir de ese mural.*

La propuesta descripta se inspira en el rompecabezas, ya que en distintas oportunidades (las fotos, los papelitos con ideas para el paisaje, las propuestas de escenarios) se reúnen aportes dispersos para la construcción de un producto común. No hay, literalmente, un rompecabezas, así como en la propuesta anterior no había lupas. Lo que sí hay es una metáfora tomada como impulso para darle forma a la actividad. Se trata de una manera diferente de encarar la planificación, dejando por un momento de lado los atravesamientos técnicos o formales, y dejando volar la imaginación creativa a partir de asociaciones inspiradoras.

3. La clase-relato: enseñar cautivando

Una *clase-relato* se estructura en forma lineal y cuida la escucha, ya que lo que se expone va siguiendo, paso a paso, un camino trazado: una historia que se despliega, un misterio que se va revelando, una forma que se va construyendo. Se trata de una reunión ambientada en la que se atiende especialmente a la posibilidad de un

encuentro intenso: el docente ofrece la enseñanza bajo la forma de una narración que va mostrando una totalidad, y a ese resultado sólo es posible llegar si se ha pasado por cada una de las etapas previas. Así, la enseñanza pensada como una clase-relato requiere toda la fascinación y la magia del narrador, aplicada a una propuesta compartida. Las rondas, los recursos de apoyo visual y los sonidos contribuirán a recrear esta intensidad y - como en los cuentos - el tono de voz, la gestualidad y las habilidades magnéticas del maestro constituyen un valor esencial, que demanda entrenamiento y preparación. Puede reconocerse en los maestros amantes de la clase-relato un deseo histriónico de mostrar y de mostrarse que roza lo teatral y que al enseñar cautiva, encanta, seduce.

> *Javier es maestro de sala de 2 años. Realizará una experiencia directa al museo MALBA para ver una exposición del artista Antonio Berni, y está anticipando algo de la obra de este pintor en la sala. Para ello, ha dispuesto varias obras de Berni en las paredes de la sala, pero las ha cubierto con papeles de diario. Las piezas elegidas tienen un personaje común: Juanito Laguna, que en la obra de Berni representa un arquetipo de la infancia marginal. Los chicos, al llegar, descubren los cambios en la sala y se preguntan qué habrá debajo de los diarios. Javier los llevará a descubrir, uno a uno, los universos escondidos detrás de cada diario, que se encuentran mágicamente con un rostro y un cuerpo recurrentes.*








Las obras de Antonio Berni empleadas por Javier

El maestro no ha contado, literalmente, un cuento. Pero sus preocupaciones durante el desarrollo de la actividad, que tenía el propósito de abrir una temática sobre la que se seguiría trabajando durante algún tiempo, eran parecidas a las energías que movilizan al narrador: generar un clima de curiosidad, de mágico interés, de inmersión en un pequeño universo creado. A veces, las actividades de enseñanza se parecen a un debate, otras veces a una carrera, muchas otras son como desafíos o acertijos. La clase-relato se parece a un viaje al mundo de los cuentos.

4. La clase-trompo: enseñar desde lo circular

La clase-trompo se organiza en ronda o remite a lo circular en algún sentido. Si la clase-lupa se enfocaba en un objeto y la clase-relato concentraba las miradas sobre el maestro, la clase-trompo se funda en cambio en la posibilidad de que los alumnos

se vean todos entre sí. Se estructura entonces en base a una fuerza circular que atrae, que va de la quietud al movimiento y del movimiento a la quietud y lo que genera es producto del aporte de todos los participantes. La circularidad se expresa en la forma de ocupar el espacio (en una ronda, en círculos) pero también en los roles que se asignan. La expresión de puntos de vista en forma alternada, la sucesión de turnos en el uso de la palabra, la apropiación y uso consecutivo de objetos, textos, posiciones, son rasgos propios de la clase-trompo, cuyo centro es el resultado de un mecanismo participativo inspirado en la idea de la rotación.

> *Los chicos de la sala de deambuladores se han reunido en una ronda, sentados sobre almohadones junto a su maestra, Claudia. Aunque lo habitual es que los niños de esta edad se desplacen por todo el espacio (de allí la denominación: deambuladores) en este caso se han acercado espontáneamente al centro de la sala, pues allí hay una colchoneta a la que Claudia le ha pegado, con cintas adhesivas ocultas, un papel afiche grueso, de color. Esta instalación ha llamado la atención de los niños, que se reunieron en los bordes del extraño objeto. Claudia, entonces, comienza a proponer algunos movimientos, golpecitos, frotaciones y otras intervenciones sonoras sobre el papel. Al comienzo, los chicos la imitan a ella. Luego, ella comienza a imitar a los chicos cuando hacen algo diferente, y propone a todos que se sumen a la imitación.*

Lo que Claudia ha hecho es crear un espacio de encuentro, motriz y sensorial, en un grupo de niños para quienes esa experiencia (la de reunirse y ser "nosotros" además de "yo") es aún novedosa y sorprendente. Para lograrlo, ha apelado al encuentro circular, y a la circulación de la energía, la mirada, el sonido, el movimiento, dentro de ese círculo. Como en el movimiento del trompo, la energía de este encuentro crece y se apaga, para volver a crecer. No se fija en un punto, sino que va rotando y cambiando. Y llegado un momento, se agota, se dispersa, se apaga.

5. La clase-caleidoscopio: enseñar puntos de vista

Una clase-caleidoscopio, finalmente, propone la consideración de diferentes miradas. Distintos protagonistas de una historia, la verán de diferente manera. En otras épocas, contextos y coyunturas las cosas se vieron de maneras disímiles. Navegar estas diferencias es lo que hace a esta enseñanza parecerse al desorden colorido y bello de un caleidoscopio. En una clase así, hace falta elegir el tema y estar bien informado: demanda investigación previa del maestro, para poder luego *mostrar distintas miradas*. Se observan no sólo las cosas, sino también - y especialmente - el sentido que se le da a las cosas.

> *Una noticia ha acaparado todos los medios de comunicación luego de un fin de semana largo: un terrible choque múltiple en la ruta se ha cobrado varias vidas de adultos y niños. Los chicos han regresado a la sala de 5 el lunes, impactados por las imágenes que se vieron en la televisión y los comentarios consternados que han oído de sus padres; y aunque aquéllos han tratado en general de protegerlos de esa información, el tema se ha presentado en toda su magnitud en la escuela. Tina, la maestra, ha decidido que era una buena oportunidad para analizar el tema en mayor detalle, y lleva fragmentos de entrevistas televisivas y radiales a distintos actores relacionados con el*

tema: familiares de víctimas del tránsito, sobrevivientes de accidentes, funcionarios, legisladores. Los escuchan uno a uno y discuten sobre los argumentos que aparecen, que la maestra explica y comenta con los chicos. Al final del día, han decidido escribir una carta al Ministerio de Transporte con sus propuestas para prevenir accidentes en las calles y rutas. Entre las propuestas, han dicho: "¿Por qué no fabrican autos que vayan más despacio?" y "¿Por qué no arreglan mejor los agujeros de las calles?".

Esta maestra ha apelado a la multiplicidad de voces que emergen de una situación, para mostrar que un accidente de tránsito no es una mera fatalidad que acontece (como la lluvia o el viento), sino que es parte de una cadena de decisiones: el cuidado de las rutas, la formación de los conductores, las leyes de tránsito, las velocidades que desarrollan los vehículos, la educación vial. El resultado ha sido una sensibilización comprometida, en lugar de la indignación, el miedo o el espanto. Lo que se parecía a una película de terror (explosiones, niños muertos, gritos de espanto), se ha reenfocado como una cuestión de compromiso ciudadano. Las miradas se han encontrado, los puntos de vista han confluido y los chicos han ejercitado la posibilidad de asumir uno propio, y actuar en consecuencia.

Este capítulo se inició, se continuó y se cerró con escenas de maestros y alumnos, maestras y alumnas, jugando, enseñando y aprendiendo. En el próximo capítulo se desarrolla en cambio una conversación sobre el juego, sostenida por tres referentes de las bibliotecas que lo piensan: Federico Fröebel, Johannes Huizinga y Graciela Scheines.